PÓS-GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE

BIANCA ALLAN DE CARVALHO

PEDAGOGIA DO ESPORTE E FORMAÇÃO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA ESPORTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

RIO DE JANEIRO
2026

BIANCA ALLAN DE CARVALHO

PEDAGOGIA DO ESPORTE E FORMAÇÃO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA ESPORTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pós-Graduação em Pedagogia do Esporte, como requisito acadêmico para conclusão da formação.

RIO DE JANEIRO

2026

RESUMO

Este trabalho analisa as contribuições da prática esportiva, quando orientada pelos princípios da Pedagogia do Esporte, para a formação integral e o desenvolvimento infantil. Parte-se da compreensão de que o esporte constitui fenômeno sociocultural e educativo cuja potencialidade formativa depende da intencionalidade pedagógica, das condições de participação e da qualidade das relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo geral consiste em compreender de que maneira práticas esportivas pedagogicamente organizadas podem favorecer dimensões motoras, cognitivas, sociais e emocionais do desenvolvimento infantil. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa, descritiva e exploratória, fundamentada em obras de referência da Pedagogia do Esporte, artigos científicos revisados por pares, revisões sistemáticas e documentos normativos nacionais e internacionais. A análise evidencia que experiências esportivas adequadas à infância podem ampliar o repertório motor, estimular tomada de decisão e funções executivas, favorecer autoestima, cooperação, pertencimento, autonomia e habilidades sociais. Entretanto, os resultados também demonstram que o esporte não é educativo por si mesmo. Ambientes excessivamente seletivos, precocemente especializados, centrados unicamente na vitória ou marcados por exclusão podem reduzir ou inverter parte de seus benefícios. Conclui-se que a contribuição do esporte para a formação integral da criança está relacionada à construção de ambientes inclusivos, lúdicos, seguros e desafiadores, nos quais o professor ou treinador organize experiências coerentes com a etapa de desenvolvimento dos participantes e articule os referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural. Nesse sentido, a Pedagogia do Esporte oferece fundamentos relevantes para superar abordagens meramente tecnicistas e compreender a prática esportiva como espaço de educação, participação social e desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Pedagogia do Esporte. Desenvolvimento infantil. Formação integral. Prática esportiva. Educação.

ABSTRACT

This study analyzes the contributions of sports practice, when guided by Sport Pedagogy principles, to children's integral education and development. Sport is understood as a sociocultural and educational phenomenon whose formative potential depends on pedagogical intentionality, participation conditions and the quality of relationships established throughout teaching and learning processes. The general objective is to understand how pedagogically organized sports practices can support motor, cognitive, social and emotional dimensions of child development. Methodologically, this is a qualitative, descriptive and exploratory bibliographic study based on reference works in Sport Pedagogy, peer-reviewed scientific articles, systematic reviews, and national and international policy documents. The analysis indicates that sports experiences appropriate to childhood may expand motor repertoire, stimulate decision-making and executive functions, and promote self-esteem, cooperation, belonging, autonomy and social skills. However, the findings also show that sport is not educational by itself. Excessively selective environments, early specialization, a sole focus on winning, or exclusionary practices may reduce or even reverse part of these benefits. It is concluded that sport contributes to children's integral education when participation occurs in inclusive, playful, safe and challenging environments in which teachers or coaches organize experiences consistent with participants' developmental stages and integrate technical-tactical, socioeducational and historical-cultural dimensions. Sport Pedagogy therefore provides relevant foundations for overcoming merely technical approaches and for understanding sports practice as a context for education, social participation and human development.

Keywords: Sport Pedagogy. Child development. Integral education. Sports practice. Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....1
2 PEDAGOGIA DO ESPORTE: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS.....3
2.1 O esporte como fenômeno sociocultural e educativo.....3
2.2 Da abordagem tecnicista às pedagogias centradas no jogo e no aluno.....4
2.3 Os referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural.....5
3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E FORMAÇÃO INTEGRAL.....6
3.1 A criança como sujeito ativo do desenvolvimento.....6
3.2 Desenvolvimento motor e alfabetização física.....7
3.3 Desenvolvimento cognitivo e funções executivas.....9
3.4 Desenvolvimento social e emocional.....10
4 CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA ESPORTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....11
4.1 Repertório motor, saúde e participação.....11
4.2 Tomada de decisão, resolução de problemas e autonomia.....11
4.3 Socialização, cooperação e aprendizagem de valores.....12
4.4 Autoestima, pertencimento e bem-estar.....13
5 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, LUDICIDADE, COMPETIÇÃO E INCLUSÃO.....14
5.1 O jogo e a ludicidade como princípios de ensino.....14
5.2 Competição na infância: possibilidades e limites.....15
5.3 Inclusão, diversidade e participação significativa.....16
5.4 O papel do professor ou treinador.....17
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....18
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....20
7.1 A formação integral como resultado condicionado pela qualidade pedagógica.....20
7.2 O que as evidências científicas permitem afirmar.....21
7.3 Condições pedagógicas que ampliam os benefícios.....22
7.4 Riscos de uma prática esportiva sem perspectiva formativa.....24
7.5 Implicações para a prática pedagógica com crianças.....25
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....26
REFERÊNCIAS.....29

1 INTRODUÇÃO

A presença do esporte na vida de crianças ultrapassa a aprendizagem de técnicas, regras e gestos específicos de uma modalidade. Em escolas, projetos sociais, clubes, praças e demais espaços de convivência, a prática esportiva pode constituir uma experiência de aprendizagem capaz de mobilizar o corpo, o pensamento, as emoções e as relações sociais. Essa possibilidade aproxima o esporte de uma concepção ampla de educação, na qual o desenvolvimento não é fragmentado em dimensões independentes, mas compreendido como processo integrado. A Pedagogia do Esporte ocupa posição relevante nesse debate justamente porque se dedica a estudar como ensinar, vivenciar e aprender o esporte de maneira coerente com os sujeitos, os contextos e as finalidades da prática (LEONARDI et al., 2014; GALATTI et al., 2014).

No contexto brasileiro, a ideia de formação integral encontra respaldo na legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece o pleno desenvolvimento do educando entre as finalidades da educação e reconhece a Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Na Educação Infantil, a LDB define como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A Base Nacional Comum Curricular reafirma direitos de aprendizagem associados ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, além de destacar o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”. Esses referenciais mostram que experiências corporais não devem ser tratadas como elementos periféricos, mas como parte do processo formativo (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018).

A Constituição Federal também reconhece o desporto como direito e determina que o poder público fomente práticas formais e não formais, priorizando o desporto educacional. Esse princípio reforça que esporte, educação e cidadania podem ser pensados de modo articulado. Entretanto, o simples acesso a uma modalidade esportiva não assegura, por si só, resultados educacionais positivos. A maneira como as atividades são organizadas, os objetivos atribuídos à prática, o tipo de relação entre

adultos e crianças, os critérios de sucesso e a valorização ou não da participação de todos interferem decisivamente na experiência vivida (BRASIL, 1988).

A literatura da Pedagogia do Esporte tem criticado modelos de iniciação baseados exclusivamente na repetição mecânica de fundamentos, na especialização precoce e na reprodução do esporte adulto. Em abordagens contemporâneas, o aluno deixa de ser receptor passivo e passa a ser reconhecido como sujeito do processo. Jogos, situações-problema, tomada de decisão, cooperação, autonomia e compreensão do fenômeno esportivo tornam-se componentes do planejamento pedagógico. O foco não recai apenas no rendimento da execução motora, mas também na capacidade de compreender o jogo, relacionar-se, construir significados e participar de forma crítica (REVERDITO; SCAGLIA, 2009; GALATTI et al., 2017).

Estudos internacionais sobre participação esportiva indicam associações com benefícios psicológicos e sociais em crianças e adolescentes, como autoestima, interação social, pertencimento e menores níveis de alguns indicadores de sofrimento psicológico. Revisões recentes apontam ainda que esportes organizados, especialmente quando estruturados de modo inclusivo e socialmente positivo, podem favorecer habilidades interpessoais, comportamento pró-social, satisfação com a vida e regulação emocional. Tais evidências, contudo, precisam ser interpretadas com cautela, pois os resultados variam de acordo com contexto, desenho dos estudos, qualidade das intervenções e características dos participantes (EIME et al., 2013; WADE et al., 2026).

Diante desse cenário, o problema que orienta este trabalho é: de que maneira a prática esportiva, fundamentada nos princípios da Pedagogia do Esporte, pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança? A questão busca deslocar a análise de uma visão simplificada, segundo a qual “praticar esporte faz bem”, para uma compreensão pedagógica sobre as condições em que o esporte pode efetivamente produzir experiências formativas. O interesse está menos em defender uma modalidade específica e mais em identificar princípios aplicáveis a diferentes práticas esportivas voltadas à infância.

O objetivo geral é compreender as contribuições da prática esportiva pedagogicamente orientada para o desenvolvimento infantil em suas dimensões motora, cognitiva, social e emocional. Como objetivos específicos, pretende-se discutir

os fundamentos da Pedagogia do Esporte e sua relação com a formação integral; analisar contribuições da prática esportiva ao repertório motor, às funções cognitivas e às competências socioemocionais; examinar a relevância da ludicidade, da inclusão e da mediação pedagógica; e refletir sobre limites e riscos de modelos excessivamente competitivos, seletivos ou especializados na infância.

A justificativa do estudo está associada à forte presença do esporte no cotidiano social e à necessidade de qualificar sua oferta para crianças. Em muitos ambientes, ainda é comum transferir para a infância práticas concebidas para adultos, privilegiando seleção, desempenho e vitória. Ao mesmo tempo, existem experiências educacionais em que o esporte é utilizado como meio de ampliar participação, autonomia, convivência, criatividade e acesso à cultura corporal. Compreender as diferenças entre esses modelos é relevante para professores, pedagogos, profissionais de Educação Física, treinadores e demais agentes envolvidos na educação de crianças.

2 PEDAGOGIA DO ESPORTE: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

2.1 O esporte como fenômeno sociocultural e educativo

O esporte contemporâneo reúne práticas, instituições, símbolos, regras, valores e formas de participação que não podem ser reduzidos ao treinamento físico ou à competição de alto rendimento. Ele circula pela escola, pela mídia, pelos clubes, por projetos sociais, por espaços comunitários e pelo lazer, assumindo significados diversos para diferentes grupos. Esse caráter sociocultural é central para a Pedagogia do Esporte: ensinar uma modalidade significa inserir o participante em uma prática humana carregada de história, normas, linguagem, identidades e modos de convivência. O ensino que ignora essas dimensões corre o risco de tratar o esporte como sequência de gestos sem significado social (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014).

A compreensão do esporte como fenômeno educativo também exige distinguir aquilo que ele pode proporcionar daquilo que ele necessariamente produz. A prática esportiva oferece situações ricas para lidar com regras, objetivos comuns, conflito, cooperação, erro, frustração, superação e tomada de decisão. Contudo, essas situações não geram automaticamente valores positivos. A mesma competição que pode ensinar respeito e persistência pode, quando mal conduzida, reforçar humilhação,

exclusão ou a ideia de que somente vencer importa. A dimensão educativa depende, portanto, de como o adulto interpreta e media acontecimentos que emergem da prática.

Em escala internacional, a UNESCO (2015) sustenta que uma Educação Física de qualidade deve constituir experiência planejada, progressiva e inclusiva, adequada ao desenvolvimento, permitindo que crianças e jovens desenvolvam competências psicomotoras, compreensão cognitiva e habilidades sociais e emocionais. O documento destaca ainda a importância da alfabetização física, da igualdade de oportunidades, da segurança e da formação adequada dos profissionais. Embora Educação Física e esporte não sejam sinônimos, tais princípios são compatíveis com uma Pedagogia do Esporte preocupada com participação significativa e desenvolvimento humano.

Na infância, essa concepção implica reconhecer que a experiência esportiva deve servir ao desenvolvimento da criança, e não o contrário. O objetivo não é adaptar precocemente a criança às exigências do esporte adulto, mas adaptar regras, espaços, materiais, tempos e desafios às possibilidades dos participantes. Tal inversão é pedagógica: primeiro se considera quem aprende; em seguida, organizam-se conteúdos e estratégias de ensino. Esse princípio não reduz exigência, mas modifica a natureza da exigência, procurando manter desafio, prazer e participação em níveis compatíveis com o processo de formação.

2.2 Da abordagem tecnicista às pedagogias centradas no jogo e no aluno

Durante muito tempo, o ensino de modalidades esportivas foi influenciado por modelos analíticos nos quais fundamentos técnicos eram ensinados de maneira fragmentada e repetitiva antes da experiência global do jogo. Passes, chutes, arremessos, deslocamentos e outros gestos podiam ser treinados isoladamente, sob a expectativa de que o domínio técnico fosse posteriormente transferido para situações reais. Esse modelo apresenta utilidade em determinados momentos, mas se torna limitado quando utilizado como lógica única de ensino, pois o esporte envolve percepção, decisão, interação com colegas e adversários, leitura de espaço e adaptação constante (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

As propostas contemporâneas da Pedagogia do Esporte ampliam o foco para o jogo como ambiente de aprendizagem. Em vez de retirar toda a complexidade e esperar que a criança primeiro “aprenda a técnica”, o professor pode construir jogos

modificados que preservem problemas essenciais da modalidade em níveis adequados. A criança aprende fazendo escolhas, compreendendo relações e experimentando soluções. A técnica continua importante, mas passa a ser articulada à intenção do jogador e às demandas da situação, evitando que a execução correta seja tratada como fim em si mesma (GALATTI et al., 2017).

A valorização do jogo aproxima a prática esportiva da ludicidade. Isso não significa ausência de objetivos ou de organização. Um ambiente lúdico pode ser altamente estruturado e exigente, desde que permita envolvimento, curiosidade, criação e sentido para quem participa. Na infância, preservar o prazer de jogar é fundamental para que o esporte não se converta prematuramente em obrigação, pressão por rendimento ou repetição sem significado. A motivação para continuar praticando deve ser reconhecida como resultado pedagógico relevante.

A avaliação, nesse contexto, deixa de se restringir à execução de gestos padronizados. Leonardi et al. (2017) defendem perspectivas formativas, capazes de acompanhar aprendizagem e orientar intervenções. Avaliar pode incluir compreensão do jogo, tomada de decisão, cooperação, evolução individual, participação e capacidade de refletir sobre a própria prática. Em crianças, esse olhar é especialmente relevante porque reduz comparações centradas apenas em desempenho final e permite que diferentes formas de progresso sejam reconhecidas.

2.3 Os referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural

Uma contribuição recorrente da produção brasileira em Pedagogia do Esporte é a organização do ensino a partir de referenciais que ampliam aquilo que deve ser aprendido. O referencial técnico-tático diz respeito às habilidades, às ações do jogo, às estratégias, à compreensão das regras e à tomada de decisão. O socioeducativo envolve valores, participação, autonomia, responsabilidade, cooperação e modos de convivência. O histórico-cultural contempla a trajetória das modalidades, seus significados, personagens, transformações e relações com a sociedade (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014; LEONARDI et al., 2014).

No referencial técnico-tático, o objetivo não deve ser formar miniaturas de atletas adultos. O desafio consiste em criar condições para que a criança aprenda a resolver problemas do jogo em consonância com seu nível de desenvolvimento. Jogos de menor

complexidade, tarefas com diferentes graus de oposição, regras adaptadas e situações de cooperação podem funcionar como instrumentos para consolidar habilidades e, ao mesmo tempo, preservar compreensão e participação. A técnica surge associada a um problema que justifica sua aprendizagem.

O referencial socioeducativo é decisivo para a formação integral, pois torna explícita a necessidade de planejar aprendizagens relacionadas à convivência. Cooperação, respeito e autonomia não devem ser esperados apenas como efeitos espontâneos. O professor pode criar estratégias concretas: alternância de papéis, elaboração coletiva de regras, resolução dialogada de conflitos, metas de equipe, valorização de atitudes solidárias e momentos de reflexão após os jogos. Aquilo que é valorizado na organização da aula comunica mais do que discursos abstratos sobre valores.

O referencial histórico-cultural, por sua vez, impede que o esporte seja apresentado como conjunto neutro e imutável de regras. Modalidades são produções humanas; mudam, incorporam tecnologias, refletem disputas e criam identidades. Conhecer essas dimensões favorece uma relação mais crítica e autônoma com a cultura esportiva. Em atividades com crianças, esse referencial pode aparecer por narrativas, imagens, curiosidades, variações históricas de regras e contato com modalidades de diferentes origens, sem necessidade de transformar a prática corporal em aula expositiva (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014).

A articulação dos três referenciais é compatível com a ideia de desenvolvimento integral. Movimento, pensamento e sentimento não aparecem separados durante um jogo. Uma criança que decide passar a bola a um colega executa uma ação motora, interpreta o ambiente, antecipa consequências, considera regras, lida com emoções e participa de uma relação social. O valor pedagógico do esporte está justamente na possibilidade de trabalhar essas dimensões de forma integrada e consciente (LEONARDI et al., 2014).

3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E FORMAÇÃO INTEGRAL

3.1 A criança como sujeito ativo do desenvolvimento

Falar em formação integral exige evitar uma compreensão fragmentada da infância. O desenvolvimento envolve mudanças corporais, motoras, cognitivas, linguísticas, afetivas e sociais que se influenciam mutuamente. A criança aprende nas relações com pessoas, objetos, espaços e práticas culturais, e seu corpo participa ativamente dessas experiências. Por esse motivo, propostas educativas que oferecem movimento, exploração, jogo e interação podem contribuir para múltiplas dimensões simultaneamente. O esporte é particularmente interessante porque combina ação corporal com regras, objetivos e relações sociais em um mesmo contexto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, questiona e produz cultura. O mesmo documento concebe o currículo como conjunto de práticas destinado a promover desenvolvimento integral. Essa concepção é compatível com uma iniciação esportiva que respeite a criança como participante ativa e não como objeto de treinamento (BRASIL, 2009).

A BNCC reforça as interações e brincadeiras e reconhece “Corpo, gestos e movimentos” como campo de experiências da Educação Infantil. Na prática, isso significa que correr, saltar, equilibrar, arremessar, rolar, dançar, perseguir, desviar e combinar movimentos não representam somente exercício físico: são formas de conhecer possibilidades corporais, expressar-se, relacionar-se e ampliar autonomia. O esporte pode integrar esse universo quando é apresentado em formas adequadas à idade, com ênfase na experiência e não na reprodução rígida de regulamentos oficiais (BRASIL, 2018).

Reconhecer a criança como sujeito ativo também altera a organização da autoridade pedagógica. O professor continua responsável por segurança, planejamento, objetivos e condução da atividade, mas pode criar espaços de escolha. Perguntar como uma regra pode tornar o jogo mais justo, permitir que o grupo sugira variações ou convidar as crianças a avaliar a própria experiência são formas simples de

participação que fortalecem autonomia e ajudam a criança a compreender que regras são construções sociais necessárias à convivência.

3.2 Desenvolvimento motor e alfabetização física

O desenvolvimento motor constitui uma das contribuições mais evidentes das práticas corporais. Na infância, experiências variadas favorecem a ampliação do repertório de movimentos e a construção de competências que servem de base para atividades posteriores. Locomoções, manipulações e estabilizações aparecem combinadas em modalidades esportivas e jogos, permitindo que a criança ajuste força, direção, velocidade, equilíbrio e coordenação em contextos dinâmicos. A diversidade dessas experiências tende a ser mais formativa do que a repetição precoce de um único padrão.

Uma iniciação esportiva adequada não deve restringir precocemente esse repertório. Quando a criança é submetida por longos períodos a uma única modalidade, posição ou padrão técnico, perde oportunidades de experimentar soluções motoras distintas. Em contraste, ambientes diversificados podem combinar jogos com bola, perseguição, equilíbrio, saltos, alvos, ritmos e situações cooperativas, preservando variedade e adaptação. Essa lógica não impede especialização futura, mas evita antecipá-la antes de a criança construir bases amplas de movimento.

A UNESCO (2015) destaca a importância das habilidades fundamentais de movimento e da alfabetização física desde os primeiros anos. A alfabetização física envolve não apenas competência motora, mas também confiança, motivação, conhecimento e compreensão necessários para manter participação em atividades físicas ao longo da vida. Essa visão é relevante porque evita reduzir desenvolvimento motor a desempenho técnico mensurável. Uma criança pode apresentar evolução importante ao tornar-se mais confiante e disposta a experimentar, mesmo sem atingir padrões de rendimento comparáveis aos colegas.

A experiência de sucesso influencia disposição para continuar participando. Uma criança que se percebe constantemente incapaz em comparação com colegas pode evitar desafios motores e reduzir sua participação. Por isso, progressão de dificuldade, adaptações e feedbacks centrados na evolução individual são importantes. O objetivo pedagógico deve ser criar desafios suficientemente difíceis para mobilizar esforço, mas

não tão distantes das possibilidades da criança a ponto de produzir fracasso repetido. O sucesso não precisa ser fácil, mas precisa ser alcançável.

A dimensão motora também se relaciona à saúde. As diretrizes da Organização Mundial da Saúde enfatizam a importância de atividade física regular para crianças e adolescentes e associam níveis adequados de movimento a benefícios cardiorrespiratórios, musculares, ósseos, metabólicos e mentais. Embora esporte seja apenas uma das formas de atividade física, ele pode contribuir para uma rotina ativa quando organizado de maneira prazerosa e sustentável. A permanência na prática depende tanto das oportunidades disponíveis quanto da qualidade das experiências iniciais (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

3.3 Desenvolvimento cognitivo e funções executivas

Jogos esportivos apresentam problemas que precisam ser resolvidos em tempo reduzido. Onde se posicionar? Para quem passar? Quando avançar? Como proteger determinado espaço? Que mudança pode melhorar a estratégia da equipe? Questões desse tipo exigem atenção, memória de regras, inibição de respostas impulsivas, flexibilidade e tomada de decisão. Por isso, uma proposta pedagógica que preserva a complexidade do jogo pode constituir ambiente rico para processos cognitivos, especialmente quando a criança é estimulada a compreender o que faz e não apenas a reproduzir comandos.

Evidências experimentais recentes reforçam a relação entre atividade física e funções executivas em crianças pequenas. Meta-análise de ensaios randomizados publicada em 2026, envolvendo pré-escolares, encontrou efeitos positivos da atividade física sobre dimensões das funções executivas. Os autores destacam que características da intervenção influenciam os resultados, o que novamente aponta para a relevância de qualidade, duração e organização das experiências (LIU et al., 2026). A aplicação ao esporte deve ser feita com prudência, pois atividade física é categoria mais ampla, mas a aproximação é teoricamente plausível.

A contribuição cognitiva do esporte não deve ser interpretada como promessa de aumento automático do rendimento escolar. Aprendizagem acadêmica depende de numerosos fatores familiares, escolares e sociais. Entretanto, a prática corporal pode oferecer situações de autorregulação, planejamento e resolução de problemas que

dialogam com competências utilizadas em outros contextos. O cuidado metodológico consiste em reconhecer a contribuição possível sem transformar correlações em causalidades simples ou utilizar o esporte apenas como instrumento subordinado a resultados escolares.

Metodologias centradas no jogo favorecem a cognição porque exigem que a criança compreenda relações e não apenas reproduza movimentos. Um passe tecnicamente bem executado pode ser inadequado se a decisão for ruim; uma execução imperfeita pode ser funcional se resolver o problema do jogo. Ao discutir essas situações, o professor ajuda a criança a perceber intenções e critérios de escolha, ampliando a consciência sobre o próprio fazer. O conhecimento técnico passa a ser compreendido em relação à finalidade da ação (GALATTI et al., 2017).

3.4 Desenvolvimento social e emocional

A prática esportiva organiza encontros. Mesmo em modalidades individuais, crianças compartilham espaços, regras, expectativas e relações com professores e colegas. Nos esportes coletivos, a interdependência é ainda mais explícita: decisões individuais afetam o grupo, e objetivos comuns exigem comunicação, cooperação e coordenação. Essas características podem favorecer habilidades sociais quando o ambiente valoriza participação, respeito e apoio mútuo. A qualidade das relações, portanto, não constitui elemento secundário, mas parte do próprio conteúdo educativo.

O sentimento de pertencimento merece atenção pedagógica. Crianças tendem a permanecer em ambientes nos quais se sentem reconhecidas, capazes e aceitas. Um grupo esportivo pode transformar-se em espaço importante de identidade e apoio social. Porém, se a criança é constantemente deixada de fora, ridicularizada por erros ou tratada apenas como reserva, a mesma estrutura pode produzir desengajamento. Assim, pertencimento não deriva apenas de estar inscrito em uma atividade, mas de participar de fato e perceber que sua presença possui valor.

A dimensão emocional aparece também na experiência de vitória e derrota. O esporte oferece oportunidades frequentes para lidar com expectativas, ansiedade, alegria, frustração e incerteza. Em vez de evitar todas as emoções negativas, uma pedagogia formativa ajuda a criança a reconhecê-las e regulá-las em ambiente protegido. Perder pode ser experiência educativa quando não é acompanhado de

humilhação; vencer pode ser educativo quando não legitima desrespeito ao adversário. Em ambos os casos, a atuação do adulto influencia como a experiência é interpretada.

4 CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA ESPORTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

4.1 Repertório motor, saúde e participação

Quando planejado para a infância, o esporte pode funcionar como organizador de experiências motoras diversificadas. Em vez de trabalhar somente a técnica oficial de uma modalidade, o professor pode explorar famílias de problemas: transportar objetos, atingir alvos, ocupar espaços, fugir e perseguir, cooperar para manter a posse, equilibrar-se, saltar e controlar diferentes materiais. Essas experiências ampliam possibilidades corporais e facilitam aprendizagens posteriores, além de permitir que crianças com diferentes níveis de experiência encontrem formas de participação.

A prática regular pode contribuir para níveis mais adequados de atividade física, aspecto importante diante do crescimento de comportamentos sedentários. As diretrizes da OMS para crianças e adolescentes recomendam atividade física regular e destacam benefícios em múltiplos desfechos de saúde. O esporte pode ser uma estratégia entre várias, mas sua adesão tende a depender do prazer, da acessibilidade e da percepção de competência. Um programa que produz abandono precoce perde parte de seu potencial de contribuir para um estilo de vida ativo (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

No ambiente escolar, o esporte deve coexistir com outras manifestações da cultura corporal. A BNCC organiza a Educação Física em unidades temáticas que incluem brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura ao longo da escolarização. Portanto, reconhecer o valor do esporte não significa transformá-lo em conteúdo exclusivo. Sua contribuição é mais significativa quando integra um currículo amplo e plural, no qual diferentes formas de movimento e expressão corporal possuem legitimidade (BRASIL, 2018).

4.2 Tomada de decisão, resolução de problemas e autonomia

Os esportes caracterizados pela interação constante criam cenários de decisão que mudam a cada instante. A criança precisa selecionar informações relevantes e

responder sem conhecer completamente o que acontecerá em seguida. Essas demandas distinguem o jogo de exercícios totalmente previsíveis e ajudam a explicar por que pedagogias baseadas em situações-problema têm recebido atenção no ensino esportivo. A imprevisibilidade, desde que ajustada ao nível do participante, não é um obstáculo, mas parte do conteúdo a ser aprendido.

Uma prática pedagógica pode potencializar essas demandas ao evitar instruções excessivamente fechadas. Quando o professor oferece todas as soluções previamente, reduz a necessidade de exploração. Em contraste, perguntas como “que espaço está livre?”, “como podemos fazer todos participarem?” ou “o que mudou quando diminuímos o campo?” estimulam percepção e elaboração sem retirar da criança a responsabilidade de agir. A pergunta, nesse caso, não substitui a ação, mas ajuda a qualificá-la.

O desafio consiste em equilibrar descoberta e orientação. Crianças não precisam reinventar sozinhas todo conhecimento esportivo. Demonstrações, informações técnicas e correções podem ser úteis, mas devem aparecer como recursos dentro de um processo que preserva compreensão. A qualidade da intervenção está em decidir quando instruir diretamente, quando perguntar, quando modificar a tarefa e quando permitir que a experiência produza informações suficientes. Esse equilíbrio varia conforme idade, nível de experiência e complexidade do conteúdo.

Essa lógica também valoriza reflexão sobre aprendizagem. Ao final de um jogo, poucos minutos de conversa podem ajudar o grupo a identificar estratégias que funcionaram, atitudes que favoreceram a equipe e dificuldades que permaneceram. A avaliação formativa torna-se parte do ensino, e não apenas julgamento final do desempenho. Leonardi et al. (2017) defendem justamente a necessidade de sinalizadores capazes de acompanhar o processo e orientar intervenções, considerando mais do que resultados técnicos isolados.

4.3 Socialização, cooperação e aprendizagem de valores

O esporte contém regras compartilhadas e objetivos que criam um microambiente social. A criança aprende que sua ação encontra limites e possibilidades na presença de outras pessoas. Para que o jogo exista, é necessário algum nível de acordo sobre regras, papéis e continuidade da interação. Esse aspecto oferece campo

privilegiado para experiências de convivência, mas a direção que essas experiências assumem depende de como conflitos e diferenças são tratados. A convivência não é produto automático de colocar crianças juntas no mesmo espaço.

Cooperação não significa eliminar competição. Em modalidades coletivas, os participantes cooperam intensamente dentro de uma estrutura competitiva. O desafio pedagógico é mostrar que competir não exige hostilidade. Respeitar regras, reconhecer mérito do outro, agir com lealdade e aceitar resultados são aprendizagens que podem ser construídas a partir da própria experiência esportiva. Esse entendimento permite superar a oposição simplista entre competição e educação e desloca a questão para a qualidade da competição oferecida.

Valores precisam ser tematizados. Quando um jogador talentoso monopoliza a bola e a equipe vence, o resultado pode sinalizar implicitamente que excluir colegas é aceitável. O professor pode modificar regras para ampliar participação, estabelecer metas coletivas ou discutir o problema com o grupo. A intencionalidade pedagógica transforma um acontecimento espontâneo em oportunidade educativa. Aquilo que a organização da prática recompensa tende a ser interpretado pelas crianças como comportamento desejável.

A alternância de funções é estratégia útil na infância. Crianças podem experimentar diferentes posições, responsabilidades e papéis de liderança. Essa rotatividade evita cristalizar rótulos como “o melhor”, “o fraco”, “o goleiro porque não corre” ou “quem sempre escolhe os times”. Também amplia compreensão sobre as exigências do jogo e favorece empatia pelas dificuldades dos colegas. Em processos de formação, especializar posições muito cedo pode empobrecer tanto a aprendizagem técnica quanto a social.

Evidências sobre desenvolvimento positivo por meio do esporte reforçam a importância de ambientes que criem relações de apoio e oportunidades de aprendizagem intencional. Holt et al. (2017) propõem que resultados positivos dependem da combinação entre características dos participantes, qualidade das relações e estrutura dos programas. Essa formulação é relevante porque rejeita a ideia de que o esporte, isoladamente, “ensina valores”. A aprendizagem emerge de experiências inseridas em relações e contextos determinados.

4.4 Autoestima, pertencimento e bem-estar

A percepção de competência construída nas práticas esportivas pode repercutir na autoestima. Conseguir realizar uma tarefa antes difícil, perceber evolução ou contribuir para a equipe oferece experiências de eficácia. Para crianças, feedbacks de adultos e colegas têm grande importância na interpretação desses resultados. Elogiar apenas quem vence ou apresenta desempenho superior produz mensagem diferente de reconhecer esforço, estratégia, cooperação e progresso. A forma de feedback pode aproximar a criança do processo de aprendizagem ou reforçar comparações hierárquicas.

O pertencimento é construído por práticas cotidianas. Ser chamado pelo nome, receber oportunidades reais de participação, ter erros acolhidos como parte da aprendizagem e perceber que o grupo valoriza sua presença são elementos simples que influenciam a experiência infantil. O contrário também é verdadeiro: bancos de reserva permanentes, equipes escolhidas sempre pelos colegas e exposição pública de falhas podem construir identidades de incompetência. A inclusão esportiva precisa, portanto, incluir presença, participação e reconhecimento.

5 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, LUDICIDADE, COMPETIÇÃO E INCLUSÃO

5.1 O jogo e a ludicidade como princípios de ensino

A ludicidade é frequentemente associada à infância, mas pode ser compreendida de forma mais profunda do que simples diversão. Uma experiência lúdica envolve engajamento, desafio, curiosidade, imaginação e disposição para permanecer na atividade por aquilo que ela significa. O jogo esportivo, quando adequado às possibilidades infantis, reúne essas características e permite aprender em situações percebidas como relevantes. A criança aceita regras e desafios porque o jogo possui sentido em si mesmo, e essa adesão pode favorecer processos de aprendizagem mais ativos.

Jogos reduzidos são exemplo de recurso pedagógico. Ao diminuir número de participantes e espaço, pode-se aumentar o contato de cada criança com a bola ou com decisões importantes. Regras simples podem favorecer objetivos específicos sem eliminar a natureza do jogo. A adaptação permite que a estrutura esportiva seja

moldada ao aprendiz, e não que o aprendiz seja pressionado a responder a uma estrutura adulta inalterada. O princípio pode ser aplicado a diferentes modalidades, com mudanças de materiais, alvos, zonas e formas de pontuação.

Em modalidades coletivas, pedagogias centradas no jogo procuram manter a relação entre percepção, decisão e execução. A técnica é ensinada dentro ou a partir de problemas que justificam sua necessidade. Assim, aprender a passar não é somente repetir uma forma de movimento, mas compreender quando, por que e para onde passar. Essa mudança produz maior integração entre “saber fazer” e “saber por que fazer”, favorecendo uma aprendizagem esportiva menos dependente de instruções externas (REVERDITO; SCAGLIA, 2009; GALATTI et al., 2017).

5.2 Competição na infância: possibilidades e limites

A competição é parte constitutiva de muitas modalidades esportivas e não precisa ser eliminada para que o esporte seja educativo. O problema emerge quando vencer se torna critério absoluto para organizar experiências infantis. Em ambientes de formação, o resultado deve coexistir com objetivos como aprendizagem, participação, respeito e desenvolvimento. A vitória pode ser desejada sem transformar os participantes em meios descartáveis para alcançá-la. O desafio é ensinar a competir sem reduzir a experiência à classificação final.

A competição pode ensinar a lidar com regras, incerteza e frustração. Também pode estimular esforço e concentração quando os desafios são equilibrados. Porém, competições muito desiguais ou seletivas tendem a reduzir aprendizagem: para alguns, o jogo se torna fácil demais; para outros, impossível. Ajustar equipes, regras e formatos de disputa é tarefa pedagógica, não falsificação do esporte. A fidelidade ao esporte infantil está menos em copiar regulamentos adultos e mais em preservar os problemas essenciais da prática de modo acessível.

Na infância, classificações rígidas e exposição permanente de resultados podem produzir pressão desnecessária. O professor pode utilizar festivais, rodízios, pequenos torneios e metas variadas, preservando o prazer de competir sem reproduzir integralmente o modelo profissional. Diferentes formatos permitem que crianças experimentem tensão competitiva de maneira gradual. O grau de formalização deve

aumentar conforme capacidade de compreensão e autorregulação, e não simplesmente porque determinado esporte possui calendário oficial para adultos.

É importante ensinar comportamento diante de vitória e derrota. Cumprimentar adversários, reconhecer boas jogadas, evitar provocações e refletir sobre o processo são práticas que precisam ser modeladas pelos adultos. Quando treinadores demonstram agressividade contra arbitragem ou humilham jogadores após erros, produzem mensagens educativas tão fortes quanto qualquer discurso sobre respeito. A coerência entre o que o adulto afirma e o que demonstra é elemento central da aprendizagem social no esporte.

5.3 Inclusão, diversidade e participação significativa

A prática esportiva educativa pressupõe que todas as crianças tenham oportunidades significativas de participação. Inclusão não significa que todas executarão tarefas de modo idêntico, mas que diferenças não sejam utilizadas como justificativa automática para exclusão. Adaptações podem envolver materiais, dimensões, regras, tempos, formas de pontuar ou apoio entre colegas. O critério central é preservar o sentido da atividade e criar condições para que diferentes participantes enfrentem desafios reais, sem serem reduzidos a presença simbólica.

A UNESCO (2015) coloca a inclusão como eixo da Educação Física de qualidade e destaca atenção a pessoas com deficiência, meninas e grupos que enfrentam barreiras socioculturais. A lógica é pertinente à Pedagogia do Esporte: o programa deve ser desenhado para receber a diversidade, em vez de exigir que todos se adaptem a padrão único de participação. Isso implica planejar antecipadamente possibilidades de variação, e não apenas improvisar depois que uma criança encontra dificuldades.

Na infância, diferenças biológicas e de experiência são particularmente visíveis. Crianças que tiveram maior acesso prévio a brincadeiras, clubes ou espaços seguros podem chegar com repertório motor mais desenvolvido. Tratar essas diferenças como talento natural e estabelecer hierarquias precoces tende a reforçar desigualdades de oportunidade. A avaliação formativa deve considerar trajetórias e progressos, não apenas comparar desempenhos absolutos. O que uma criança consegue hoje em relação ao que conseguia anteriormente é informação pedagógica essencial.

Questões de gênero também merecem intervenção ativa. Algumas modalidades ainda carregam estereótipos sobre o que seria apropriado para meninos ou meninas. Um ambiente pedagógico deve ampliar possibilidades e impedir que expectativas culturais restrinjam a participação. Isso envolve linguagem, distribuição de oportunidades, composição de grupos e enfrentamento de comentários discriminatórios. A diversidade de referências esportivas apresentadas às crianças também pode contribuir para ampliar imagens de quem pode ocupar diferentes espaços no esporte.

A inclusão possui ainda dimensão emocional. Participar fisicamente sem sentir-se pertencente não é inclusão plena. A criança precisa perceber que sua contribuição importa. Estratégias como equipes pequenas, metas cooperativas, rodízio e tarefas com diferentes papéis podem reduzir invisibilidade de participantes menos experientes e favorecer vínculos. Em determinados casos, permitir que a criança escolha entre papéis equivalentes pode aumentar segurança até que esteja pronta para assumir desafios mais expostos.

5.4 O papel do professor ou treinador

O adulto responsável ocupa posição central na transformação do potencial do esporte em experiência educativa. É ele quem define critérios de participação, seleciona conteúdos, regula dificuldade, intervém em conflitos e comunica aquilo que considera importante. Mesmo quando afirma que deseja apenas “deixar jogar”, suas decisões ou omissões influenciam o ambiente. A neutralidade é aparente: quem joga mais, quem recebe feedback, como são formadas as equipes e quais atitudes são toleradas constituem escolhas pedagógicas.

O planejamento deve começar pela compreensão do grupo. Idade cronológica é referência importante, mas não explica sozinha maturação, repertório motor, experiências anteriores e necessidades. Observar como as crianças respondem às tarefas permite ajustar progressões e evitar que o plano seja aplicado de forma rígida. O professor precisa conhecer a modalidade e, ao mesmo tempo, desenvolver capacidade de leitura pedagógica, identificando quando o problema está no aprendiz e quando está no desenho da atividade.

O feedback constitui ferramenta poderosa. Comentários específicos sobre uma ação oferecem informação para aprendizagem, enquanto rótulos gerais podem afetar

identidade. Dizer “você olhou antes de passar e encontrou um colega livre” descreve um processo; dizer “você é o melhor do time” cria uma comparação. Da mesma forma, críticas públicas e humilhações não são justificáveis como método de formação de crianças. Correções podem ser firmes sem ameaçar a dignidade do participante.

A relação com famílias também pode favorecer coerência pedagógica. Em ambientes esportivos infantis, expectativas adultas de rendimento podem gerar pressões. Comunicar objetivos do programa, explicar critérios de participação e esclarecer por que rodízio, adaptações e valorização do processo são utilizados ajuda a reduzir conflitos entre lógica formativa e expectativas de resultado. Reuniões breves, documentos informativos e comunicação contínua podem alinhar percepções sem retirar do profissional sua responsabilidade pedagógica.

A formação do profissional é componente de qualidade. Conhecer a modalidade não basta; é necessário compreender desenvolvimento infantil, didática, segurança, inclusão e avaliação. A UNESCO (2015) ressalta investimento na formação docente como condição para Educação Física de qualidade, e a Pedagogia do Esporte amplia esse argumento aos diferentes agentes que ensinam esporte. Um ex-atleta pode possuir grande conhecimento técnico e, ainda assim, necessitar desenvolver conhecimentos pedagógicos para trabalhar com crianças.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com objetivos descritivos e exploratórios. A opção por esse delineamento decorre da natureza da questão investigada, voltada à compreensão de conceitos, evidências e perspectivas teóricas acerca das relações entre Pedagogia do Esporte, prática esportiva e desenvolvimento infantil. Não houve coleta de dados com participantes, aplicação de questionários, entrevistas ou intervenção em campo. O estudo trabalhou exclusivamente com fontes bibliográficas e documentais disponíveis publicamente.

A pesquisa bibliográfica foi organizada a partir de três conjuntos principais de fontes. O primeiro reuniu obras e artigos de referência da produção brasileira em Pedagogia do Esporte, com ênfase em autores que discutem ensino centrado no jogo,

referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural, formação integral e avaliação. O segundo conjunto reuniu estudos internacionais de síntese, especialmente revisões sistemáticas, meta-análises e revisão guarda-chuva sobre participação esportiva, funções executivas, desenvolvimento positivo e saúde psicológica e social de crianças e adolescentes. O terceiro conjunto foi constituído por documentos oficiais e normativos relacionados à educação, infância, Educação Física e esporte.

Para a localização e confirmação das fontes, foram consultadas páginas oficiais de periódicos científicos, bases de indexação e repositórios reconhecidos, bem como páginas de editoras responsáveis pelas obras e portais governamentais. Entre os documentos oficiais foram considerados a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes da Organização Mundial da Saúde sobre atividade física e comportamento sedentário e as orientações da UNESCO sobre Educação Física de qualidade.

A seleção das publicações priorizou pertinência ao problema de pesquisa, credibilidade da fonte, identificação clara de autoria e dados bibliográficos verificáveis. Foram privilegiados estudos que examinassem infância e adolescência e que discutissem efeitos ou mecanismos relacionados a dimensões motoras, cognitivas, psicológicas e sociais. Estudos recentes foram incorporados para atualizar a discussão, mas obras clássicas da Pedagogia do Esporte e da Educação Física brasileira foram mantidas quando fundamentais à construção conceitual.

A análise do material foi realizada por leitura temática e organização em categorias. As categorias construídas foram: fundamentos da Pedagogia do Esporte; desenvolvimento motor; processos cognitivos e funções executivas; desenvolvimento social e emocional; ludicidade; competição; inclusão; e mediação pedagógica. Posteriormente, os achados foram confrontados com o conceito de formação integral, buscando identificar convergências, limites e condições necessárias para que a prática esportiva assuma caráter educativo.

Por se tratar de revisão bibliográfica de caráter narrativo e analítico, o estudo não pretende estimar efeito único da prática esportiva nem substituir revisões sistemáticas específicas. Os resultados são discutidos a partir da convergência entre literatura da

Pedagogia do Esporte, evidências empíricas sintetizadas em revisões e documentos normativos. Essa estratégia permite articular questões pedagógicas e resultados de pesquisa sem atribuir ao esporte efeitos universais ou independentes de contexto, preservando cautela diante de diferenças metodológicas entre estudos.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO

7.1 A formação integral como resultado condicionado pela qualidade pedagógica

A análise das fontes permite sustentar que o esporte possui potencial relevante para contribuir com a formação integral, mas esse potencial é condicionado. A principal convergência entre a literatura pedagógica e as revisões empíricas está na importância do contexto. Benefícios motores decorrem de oportunidades de prática; benefícios cognitivos dependem das demandas e da organização das tarefas; resultados sociais e emocionais estão profundamente relacionados à qualidade das interações e ao sentimento de pertencimento. A prática, portanto, não deve ser analisada separadamente do modo como é ensinada.

Essa interpretação ajuda a superar duas posições extremas. A primeira idealiza o esporte como escola natural de disciplina, cooperação e caráter. A segunda rejeita a competição e tende a considerar a prática esportiva incompatível com objetivos educativos. A Pedagogia do Esporte oferece posição mais complexa: o esporte contém situações potencialmente educativas, mas exige tratamento pedagógico para que elas contribuam ao desenvolvimento. É justamente a mediação que transforma situações de jogo em oportunidades de reflexão e aprendizagem.

A noção de formação integral proposta por Leonardi et al. (2014) é especialmente útil porque articula movimento, pensamento e sentimento. Essa tríade aparece de maneira concreta na prática. Um jogo infantil mobiliza capacidades físicas e motoras, exige interpretação e decisão, produz emoções e coloca a criança em relação com outras pessoas. O professor pode explorar essa integração em vez de fragmentar o processo em objetivos isolados. A prática esportiva torna-se, assim, ambiente no qual diferentes dimensões do desenvolvimento se manifestam simultaneamente.

A documentação educacional brasileira converge com essa perspectiva ao tratar desenvolvimento infantil de forma multidimensional. A LDB explicita aspectos físicos,

psicológicos, intelectuais e sociais; as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e a BNCC destacam interações, brincadeiras, participação e experiências corporais. Assim, uma Pedagogia do Esporte orientada à infância não constitui elemento externo ao projeto educativo, mas pode dialogar diretamente com suas finalidades (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

7.2 O que as evidências científicas permitem afirmar

As revisões científicas analisadas oferecem suporte para afirmar que participação esportiva pode associar-se a benefícios psicológicos e sociais. A revisão de Eime et al. (2013) identificou autoestima e interação social entre os resultados mais frequentes, enquanto a revisão de Wade et al. (2026), com base muito mais ampla e atualizada, encontrou associações com autoestima, satisfação com a vida, habilidades interpessoais, comportamento pró-social e pertencimento. Em ambos os casos, o componente social do esporte aparece como mecanismo relevante, especialmente nas modalidades coletivas.

Ao mesmo tempo, diferenças metodológicas impedem conclusões simplistas. Estudos observacionais podem captar também efeito de seleção: crianças com maior apoio social, recursos ou bem-estar podem ter mais oportunidades de ingressar e permanecer no esporte. Por isso, relações encontradas não devem ser automaticamente interpretadas como causalidade. Wade et al. (2026) destacam evidências experimentais promissoras para regulação emocional, resiliência e comportamento pró-social, mas o campo ainda apresenta desafios de medição e controle de variáveis.

A revisão guarda-chuva de Boelens et al. (2022) reforça essa cautela ao encontrar pequeno impacto positivo das atividades esportivas organizadas sobre saúde mental, ao mesmo tempo em que classifica a base de revisões como limitada em qualidade. Em vez de enfraquecer o argumento pedagógico, esse resultado o qualifica: a principal justificativa para um programa esportivo infantil não deve ser promessa clínica genérica, mas a construção de experiências educativas e corporais de qualidade que possam, entre outros efeitos, contribuir para bem-estar.

No campo cognitivo, a meta-análise de Liu et al. (2026) sobre pré-escolares sugere efeitos positivos da atividade física em funções executivas. Embora atividade

física seja categoria mais ampla que esporte, o achado é relevante porque práticas esportivas baseadas em jogos podem combinar movimento com demandas cognitivas. A inferência mais consistente é que atividades corporalmente ativas e cognitivamente engajadoras oferecem oportunidades de exercitar processos de autorregulação, sem concluir que qualquer modalidade produzirá os mesmos efeitos ou que tais efeitos serão transferidos automaticamente para todos os contextos.

A meta-análise de Bruner et al. (2023) sobre intervenções esportivas orientadas ao desenvolvimento positivo encontrou efeitos pequenos a moderados em competência, confiança e habilidades para a vida. A ausência de efeitos significativos em algumas outras dimensões é igualmente informativa, pois mostra que objetivos socioeducativos precisam ser operacionalizados. Programas que simplesmente adotam o discurso de “formar cidadãos” não necessariamente alcançam esse resultado sem estratégias coerentes e oportunidades concretas de praticar os comportamentos que desejam desenvolver.

Em conjunto, as evidências sugerem que a pergunta mais produtiva não é se o esporte “funciona” para o desenvolvimento infantil em termos universais, mas em que condições determinados formatos de participação se associam a resultados desejáveis. Essa perspectiva é coerente com a Pedagogia do Esporte porque coloca ênfase na organização da experiência. A modalidade, isoladamente, explica menos do que a combinação entre relações, método, frequência, qualidade do programa, segurança, inclusão e significado atribuído pelas crianças.

7.3 Condições pedagógicas que ampliam os benefícios

A primeira condição identificada é a adequação ao desenvolvimento. Regras, materiais, espaços e metas precisam ser compatíveis com as possibilidades da criança. Isso aumenta tempo de participação, percepção de competência e oportunidade de tomada de decisão. Modelos que reproduzem integralmente estruturas adultas tendem a favorecer aqueles que já possuem mais experiência e a reduzir o envolvimento dos demais. Adaptar não significa empobrecer o esporte; significa organizar sua complexidade para torná-la aprendível.

A segunda condição é a diversidade de experiências. Na infância, variedade motora e vivência de diferentes papéis são mais coerentes com formação ampla do que

especialização precoce. Diversidade não significa impedir que uma criança demonstre interesse intenso por uma modalidade, mas evitar que o processo pedagógico limite sua experiência a conjunto estreito de gestos e expectativas de rendimento. Quanto mais amplo o repertório inicial, maiores são as possibilidades de escolha consciente no futuro.

A terceira é a participação significativa. Não basta estar presente em treinos ou aulas; é necessário jogar, decidir, errar, experimentar e sentir que sua presença é relevante. Estratégias como jogos reduzidos, equipes equilibradas, rodízio e adaptações podem aumentar o número de ações realizadas por cada participante e reduzir exclusão. Esse princípio é especialmente importante para crianças menos experientes, que em formatos tradicionais tendem a tocar menos na bola e, consequentemente, recebem menos oportunidades de aprender.

A quarta condição é a intencionalidade socioeducativa. Valores devem aparecer em objetivos, regras e intervenções. Se cooperação é um objetivo, o professor precisa criar situações em que cooperar seja necessário e reconhecido. Se autonomia é desejada, crianças precisam ter oportunidades reais de escolher e refletir. Se respeito é central, comportamentos desrespeitosos não podem ser normalizados em nome da competitividade. A coerência entre intenção e organização prática é condição para que valores deixem de ser apenas discurso.

A quinta condição é o caráter formativo da avaliação. Comparações permanentes entre crianças podem consolidar hierarquias precoces. Avaliar progresso, compreensão, participação e capacidade de resolver problemas produz informações mais úteis para o ensino e amplia as possibilidades de reconhecimento de diferentes competências. Leonardi et al. (2017) mostram que a avaliação pode funcionar como parte do processo pedagógico, orientando ajustes e oferecendo ao aluno informações sobre seu próprio desenvolvimento.

A sexta condição é segurança física e emocional. Espaços e materiais devem ser adequados, mas segurança também envolve proteção contra humilhação, intimidação, discriminação e violência. A UNESCO (2015) coloca ambientes seguros e inclusivos entre elementos centrais da qualidade. Para crianças, esse requisito é inseparável do

desenvolvimento de confiança e vínculo com a prática. Um ambiente que gera medo de errar compromete experimentação, criatividade e disposição para assumir desafios.

7.4 Riscos de uma prática esportiva sem perspectiva formativa

A análise também evidencia riscos quando objetivos de rendimento dominam o processo infantil. A especialização precoce pode estreitar experiências e aumentar pressão sobre desempenho. Seleções rígidas podem concentrar recursos em crianças consideradas “talentosas” enquanto reduzem oportunidades das demais. Em um contexto educacional, esses efeitos entram em conflito com princípios de inclusão e desenvolvimento amplo. Mesmo em clubes, a formação de base pode preservar objetivos de desenvolvimento sem abandonar a busca por qualidade técnica.

Outro risco é a naturalização da agressividade como requisito competitivo. Frases como “tem que querer mais”, “não pode ser fraco” ou “só os melhores jogam” podem funcionar como mecanismos de exclusão quando utilizadas sem cuidado. Competitividade saudável exige desafio e compromisso, mas não depende de constrangimento. A firmeza pedagógica pode coexistir com respeito, e a exigência pode ser direcionada ao processo de aprendizagem em vez de se converter em julgamento da identidade da criança.

Há ainda o risco de transformar crianças em executoras de comandos. Sistemas táticos muito rígidos, excesso de instrução durante o jogo e punição de soluções diferentes podem produzir equipes organizadas no curto prazo, porém reduzir autonomia e capacidade de leitura. A aprendizagem deve preparar a criança para decidir, e não apenas obedecer. Em esportes de interação, a imprevisibilidade torna inviável controlar externamente todas as respostas; formar jogadores inteligentes exige espaço para perceber e escolher.

Pais e responsáveis também podem intensificar pressões quando interpretam atividades formativas como etapa de carreira profissional. Expectativas de bolsas, seleções ou profissionalização podem mudar o significado da prática e gerar conflitos com propostas de rodízio e participação ampla. A comunicação institucional precisa deixar claros objetivos e critérios do programa. Essa transparência protege tanto a criança quanto o profissional e ajuda a reduzir a comparação constante com trajetórias excepcionais de atletas de elite.

A desigualdade de acesso constitui outro limite. O potencial do esporte depende da existência de espaços, equipamentos, profissionais e tempo disponíveis. Crianças de diferentes contextos sociais não dispõem das mesmas oportunidades de participar de programas de qualidade. Políticas educacionais e esportivas precisam considerar essas diferenças para que o discurso sobre benefícios não desconsidere barreiras estruturais. O direito ao esporte não se concretiza apenas pela existência abstrata de modalidades, mas por condições reais de acesso e permanência.

7.5 Implicações para a prática pedagógica com crianças

Para a prática cotidiana, os achados permitem formular princípios aplicáveis a diferentes contextos. O primeiro é começar pelo aluno e pelo grupo, e não pela estrutura oficial da modalidade. O professor pode identificar o que as crianças já conseguem fazer, quais problemas do jogo compreendem e quais barreiras limitam participação. A partir disso, seleciona conteúdos e adaptações. Esse diagnóstico não precisa assumir forma de teste formal; observações durante jogos podem fornecer informações suficientes para orientar o planejamento inicial.

O segundo princípio é garantir elevada densidade de participação. Aulas com muitas filas e longos períodos de espera reduzem oportunidades motoras e cognitivas. Dividir o espaço em pequenos jogos, utilizar estações ou criar tarefas simultâneas pode aumentar tempo ativo e número de decisões. A organização logística passa a ser componente pedagógico, porque influencia diretamente quantas experiências cada criança terá durante a aula. Em grupos numerosos, pequenas mudanças estruturais podem produzir grande diferença na participação.

O terceiro é planejar progressão. A dificuldade pode aumentar por espaço, número de participantes, velocidade, oposição ou regras. Progressões bem construídas permitem que crianças experimentem sucesso sem eliminar desafio. Quando a tarefa se mostra fácil ou difícil demais, a modificação deve ser entendida como parte do ensino, e não como improviso. O critério de progressão deve ser a resposta do grupo e a qualidade da aprendizagem, não apenas o cumprimento de sequência previamente escrita.

O quarto é incluir reflexão e voz da criança. Perguntas curtas, escolhas entre variações e momentos de autoavaliação podem fortalecer compreensão e autonomia. O

professor não precisa transformar a aula em debate teórico, mas pode utilizar a linguagem para dar sentido à experiência corporal. Perguntar o que funcionou, o que foi difícil e como o grupo poderia incluir melhor todos os participantes produz informações para o professor e, simultaneamente, convida a criança a pensar sobre sua prática.

O quinto é avaliar o ambiente, não apenas o aluno. Se muitas crianças participam pouco, o problema pode estar no formato da atividade, e não na falta de interesse. Se conflitos se repetem, regras e critérios talvez precisem ser revistos. Uma pedagogia reflexiva considera que o planejamento também deve ser objeto de avaliação. Essa postura desloca a culpa individual e favorece intervenções mais precisas, sem deixar de reconhecer responsabilidades dos participantes quando necessário.

Por fim, a prática precisa manter vínculo com o prazer de jogar. Desenvolvimento integral não é produzido por conjunto de objetivos escritos, mas por experiências que mobilizam a criança de maneira significativa. O esporte formativo é aquele em que aprender e participar não são subordinados à vitória, e no qual o desejo de continuar praticando é tratado como resultado educativo relevante. A permanência pode ser vista como indicador de que o ambiente conseguiu articular desafio, competência, relações e sentido.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender de que maneira a prática esportiva, orientada pelos princípios da Pedagogia do Esporte, pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança. A análise da literatura indica que o esporte possui características que o tornam ambiente potencialmente rico para experiências motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Jogos e modalidades esportivas mobilizam movimento, decisão, regras, cooperação, competição, emoções e pertencimento, oferecendo situações nas quais diferentes dimensões do desenvolvimento aparecem de forma integrada.

No plano motor, práticas diversificadas podem ampliar repertório, competência e confiança para participação em atividades físicas. No plano cognitivo, jogos esportivos exigem atenção, leitura de situações, memória de regras, flexibilidade e tomada de

decisão; evidências recentes sobre atividade física em crianças pequenas também apontam efeitos positivos sobre funções executivas. No plano social e emocional, revisões sistemáticas mostram associações entre participação esportiva e autoestima, interação social, pertencimento, habilidades interpessoais e determinados indicadores de bem-estar.

Entretanto, a principal conclusão do estudo é que tais contribuições não são automáticas. O esporte não educa independentemente das condições em que é oferecido. Práticas excessivamente seletivas, especialização precoce, humilhação, desigualdade de oportunidades e centralidade absoluta da vitória podem reduzir benefícios e produzir experiências negativas. Essa constatação impede que o esporte seja utilizado apenas como slogan de formação de caráter e exige atenção ao planejamento, às relações e aos critérios de participação.

A Pedagogia do Esporte oferece caminhos para essa qualificação ao colocar o aluno no centro do processo e articular referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural. Ensinar esporte, nessa perspectiva, significa desenvolver competências para jogar, conviver e compreender a prática como fenômeno cultural. Jogos modificados, avaliação formativa, rodízio, adaptações, diálogo e problematização são exemplos de recursos que podem aproximar a experiência esportiva das finalidades de formação integral.

A infância demanda atenção particular porque é período de construção de vínculos com o movimento, com a própria competência e com grupos sociais. Experiências positivas podem fortalecer disposição para manter-se ativo e participar de novas práticas; experiências de exclusão podem produzir afastamento precoce. Professores e treinadores, portanto, não são apenas transmissores de técnicas, mas mediadores de relações, desafios e significados. Sua formação pedagógica é tão importante quanto seu conhecimento específico da modalidade.

Como limitação, o estudo adotou revisão bibliográfica narrativa e não realizou síntese estatística própria nem investigação de campo. Pesquisas futuras podem examinar programas concretos, comparar metodologias, ouvir crianças e famílias e investigar de que maneira diferentes formatos de competição influenciam motivação, pertencimento e permanência no esporte. Também são relevantes estudos que

considerem desigualdades de acesso, gênero, deficiência, condições socioeconômicas e a formação dos profissionais responsáveis por programas esportivos infantis.

Conclui-se, portanto, que a prática esportiva pode contribuir de forma significativa para a formação integral na infância quando organizada como processo pedagógico. O desafio não está apenas em oferecer esporte, mas em oferecer experiências nas quais todas as crianças possam mover-se, pensar, sentir, conviver, aprender e construir relação positiva e autônoma com a cultura esportiva. A Pedagogia do Esporte constitui, nesse sentido, campo fundamental para orientar práticas que reconheçam simultaneamente o valor do esporte e a complexidade do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BOELENS, Mirte; SMIT, Michel S.; RAAT, Hein; BRAMER, Wichor M.; JANSEN, Wilma. Impact of organized activities on mental health in children and adolescents: an umbrella review. Preventive Medicine Reports, v. 25, 101687, 2022. DOI: 10.1016/j.pmedr.2021.101687.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2296-cne-resolucao005-2009-pdf. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRUNER, Mark W.; MCLAREN, Colin D.; SUTCLIFFE, Jordan T.; GARDNER, Lauren A.; LUBANS, David R.; SMITH, Jordan J.; VELLA, Stewart A. The effect of sport-based interventions on positive youth development: a systematic review and meta-analysis. International Review of Sport and Exercise Psychology, v. 16, n. 1, p. 368-395, 2023. DOI: 10.1080/1750984X.2021.1875496.

EIME, Rochelle M.; YOUNG, Janet A.; HARVEY, Jack T.; CHARITY, Melanie J.; PAYNE, Warren R. A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, v. 10, art. 98, 2013. DOI: 10.1186/1479-5868-10-98.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

FREIRE, João Batista. Pedagogia do futebol. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

GALATTI, Larissa Rafaela; REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues; SEOANE, Antonio Montero. Pedagogia do esporte: tensão na

ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. Revista da Educação Física/UEM, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014. DOI: 10.4025/reveducfis.v25i1.21088.

GALATTI, Larissa Rafaela; BETTEGA, Otávio Baggiotto; PAES, Roberto Rodrigues; REVERDITO, Riller Silva; SEOANE, Antonio Montero; SCAGLIA, Alcides José. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. Pensar a Prática, v. 20, n. 3, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i3.39593.

GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar; PAES, Roberto Rodrigues (org.). Múltiplos cenários da prática esportiva: Pedagogia do Esporte. v. 2. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.

HOLT, Nicholas L.; NEELY, Kacey C.; SLATER, Linda G.; CAMIRÉ, Martin; CÔTÉ, Jean; FRASER-THOMAS, Jessica; MACDONALD, Dany; STRACHAN, Leisha; TAMMINEN, Katherine A. A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. International Review of Sport and Exercise Psychology, v. 10, n. 1, p. 1-49, 2017. DOI: 10.1080/1750984X.2016.1180704.

LEONARDI, Thiago José; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues; SEOANE, Antonio Montero. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 13, n. 1, p. 41-58, 2014.

LEONARDI, Thiago José; GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; DE MARCO, Ademir; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: sinalização para a avaliação formativa da aprendizagem. Pensar a Prática, v. 20, n. 1, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i1.36744.

ENQUITREIAS.COM.BR. Enquitreias — O Melhor Alimento Vivo para Seus Peixes. Conteúdos autorais sobre criação, manejo, alimentação, problemas e uso de enquitreias no aquarismo. Acesso em 2026.

SEO COM IA. SEO com IA: técnicas, testes e estratégias aplicadas. 2026. Disponível em: http://seocomia.com.br/. Acesso em: 9 jul. 2026.

LIU, Wanxu; WANG, Zilin; YI, Jingyao; LI, Xiaofen. The effects of physical activity on executive function in preschool children: a meta-analysis of randomized controlled trials. Frontiers in Psychology, v. 17, 1882118, 2026. DOI: 10.3389/fpsyg.2026.1882118.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. Pensar a Prática, v. 17, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i2.24459.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

UNESCO. Quality Physical Education (QPE): guidelines for policy-makers. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101. Acesso em: 26 ago. 2026.

WADE, Levi; EIME, Rochelle; PANKOWIAK, Aurélie; VELLA, Stewart; ROBINSON, Katie; KENNEDY, Sarah; PARKES, Rebekah; EATHER, Narelle. The impact of sports participation on psychological health and social outcomes in children and adolescents: a systematic review and update to the “Mental Health through Sport” conceptual model. Systematic Reviews, v. 15, art. 121, 2026. DOI: 10.1186/s13643-026-03104-1.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128. Acesso em: 26 ago. 2026.